



L'orientation scolaire et professionnelle

40/1 | 2011
Varia

La randonnée vertueuse d'élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires »

Virtuous hike of students from 'lower class origin' attending Grandes Écoles

Benjamin Castets-Fontaine



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2971>

DOI : 10.4000/osp.2971

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 mars 2011

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Benjamin Castets-Fontaine, « La randonnée vertueuse d'élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires » », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/1 | 2011, mis en ligne le 07 mars 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2971> ; DOI : 10.4000/osp.2971

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

La randonnée vertueuse d'élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires »

Virtuous hike of students from 'lower class origin' attending Grandes Écoles

Benjamin Castets-Fontaine

Introduction¹

- 1 La problématique de l'égalité des chances scolaires, bien ancrée sociologiquement depuis les années cinquante, s'est transformée au cours du temps dans sa façon d'être explorée. Ces trois dernières décennies la sociologie de l'inégalité des chances scolaires a injecté à dose homéopathique, parmi ses nouvelles questions, celle des « destins » scolaires atypiques. Relégué quelque peu dans l'ombre – nous dirions entre 1995 et 2002 –, le sujet des trajectoires scolaires atypiques connaît un regain d'intérêt ² au moment même où les politiques scolaires de discriminations positives et d'égalité des chances ont une visibilité sur la scène médiatique. Il existe bien des manières d'aborder le sujet. Il est possible par exemple d'interroger la réussite des élèves de milieux modestes mais aussi l'échec scolaire des enfants des catégories aisées (Daverne, 2009). Le sociologue peut aussi questionner les réussites inattendues suite à des parcours ou des départs scolaires chaotiques (Bergier, Francequin, 2005), ou encore les réussites atypiques considérées sous l'angle migratoire (Zéroulou, 1988). Ensuite, la sociologie pourra s'intéresser aux causes mais aussi aux conséquences (Gaulejac, 1987) de tels parcours. Tous ces points de vue n'étant bien évidemment pas exclusifs les uns des autres.
- 2 Une telle interrogation sociologique plus fréquente aujourd'hui qu'hier à propos des trajectoires scolaires atypiques mérite selon nous d'être poursuivie et davantage développée pour des raisons d'ordre épistémologiques et sociologiques. Nous pouvons exposer quelques-unes des raisons qui nous apparaissent comme importantes. Une première raison est que l'énigme des trajectoires scolaires atypiques demeure

partiellement non résolue. Malgré des travaux de qualité, relativement nombreux et diversifiés, l'affaire semble encore très mystérieuse³.

- 3 Une deuxième raison, renvoie aux frontières toujours mouvantes de la sociologie. La singularité fait-elle partie du domaine de la sociologie (Baudelot, Establet, 2006)⁴? Selon nous, son étude renforce et déplace tout à la fois les frontières de la sociologie. S'il existe un étonnement et une incompréhension face aux trajectoires scolaires atypiques, cela provient du fait que les esprits sociologiques raisonnent très souvent à l'aide des modèles théoriques des années 60 et 70 qui ne prennent pas en compte ces cas atypiques. Les sociologies classiques de Bourdieu et de Boudon, toujours convoquées quand il s'agit d'expliquer l'école «vue du ciel», achoppent face à de tels «cas déviants».
- 4 Ces trajectoires paradoxales demeurant pour une large part incomprises, il devient alors tentant de convoquer des facteurs extra-sociologiques. De même que «le génie» – rareté statistique et énigme sociale – déterminé par des facteurs sociaux finit par être considéré à partir de facteurs biologiques (Thélot, 2003), l'élève d'un milieu très modeste présent dans les filières d'élite semble échapper quelque peu aux déterminants sociologiques. Certains sociologues en viennent alors à évoquer ou sous-entendre la piste de la psychologie différentielle, voire la piste biologique. Puisque le savoir sociologique bute sur les individus situés aux extrémités de la courbe de Gauss, il n'est pas illogique de se demander si les différences scolaires ne résultent pas de différences biologiques? Néanmoins, pourquoi convoquer de tels facteurs biologiques pour les exceptions et non pour ceux dans la «norme»?
- 5 N. Elias (1991) a lutté contre cette idée du biologique et du don. Pour lui, affirmer qu'une personne comme Mozart est un génie n'a guère de sens. À notre avis, c'est plus largement l'opposition biologique/social qui n'a pas de fondement. En outre, le débat de l'inné et de l'acquis est stérile⁵. Les interactions entre ces deux paramètres sont nombreuses et complexes pour éviter de tomber dans le piège d'idées fausses et douteuses. Rien n'est réellement inné et rien n'est réellement acquis. Tout est à la fois biologique et social. Dehaene (2003, [1997]) l'exprime clairement à propos des individus doués: «Le génie apparaît au confluent improbable de multiples sources génétiques, hormonales, familiales et éducatives. Biologie et environnement s'entrecroisent en un inséparable ballet de causes et d'effets [...]» (p.221).
- 6 Pour autant, ceci ne signifie pas qu'il ne faille pas rechercher des causes sociologiques à de tels phénomènes. L'étude des cas atypiques n'est pas sans rappeler l'avènement de la sociologie française. La sociologie d'un Durkheim s'est dressée contre «le tout biologique» en montrant par exemple qu'une rareté sociale, le suicide, était (psycho-) sociologiquement explicable. En cela, les trajectoires scolaires atypiques n'apparaissent pas comme des phénomènes intouchables. Néanmoins, il ne faut pas attendre de la sociologie des révélations fracassantes et immédiates. L'hypothèse sera toujours modeste mais très féconde scientifiquement.
- 7 Enfin une troisième raison en faveur de l'étude des cas atypiques renvoie à son utilité scientifique. L'énigme de tels cas soulève des enjeux épistémologiques considérables. Tout d'abord, réfléchir sur des «cas déviants» au sens de Wolf et Kendall (1966), c'est éclairer le général par le particulier. C'est, finalement, localiser des anomalies afin d'y confronter la ou les théories générales bien en place. C'est un rôle que doit remplir la sociologie comme le font les autres sciences. Ainsi, dans le domaine de la physique, la «petite bizarrerie»⁶ des sondes Pioneer est l'occasion de remettre en cause les lois de la gravitation. Si les sondes Pioneer ont une trajectoire légèrement différente de celle

prévue par la théorie générale de la relativité, c'est soit parce qu'une erreur de calcul ou un élément extérieur vient perturber leur trajectoire soit parce que les lois de la physique actuelle révèlent leurs limites dans la compréhension de l'univers. De même, étudier les individus qui échappent aux expériences de Milgram ouvre deux alternatives: on peut chercher à affiner le modèle de la soumission à l'autorité, mais on peut aussi essayer de montrer que la théorie est trop restreinte. Pourquoi certains individus échappent-ils à la règle de l'homogamie sociale? Toutes ces questions sont potentiellement des remises en cause des modèles en vigueur. Elles font avancer la science. La deuxième option cherchant à se distancier des théories en place finit toujours par être payante. En effet, les théories sont toujours restrictives⁷. Bref, l'exception ne confirme pas *in fine* la loi ou la théorie. Elle la transforme, voire la rend caduque. Ainsi, dans le cas où des élèves ont des trajectoires différentes de celles qui sont attendues, on peut supposer que les modèles explicatifs, bien qu'extensibles, sont peut-être au bout du compte inadaptés⁸.

- 8 Pour toutes ces raisons, nous affirmerons que ce qui est atypique possède bien un statut scientifique. Les trajectoires scolaires atypiques sont par essence des objets éminemment sociologiques. Dans cet article nous avons choisi de nous intéresser aux réussites scolaires atypiques et précisément au pourquoi et au comment de celles-ci.

De la famille au cercle vertueux

- 9 Fréquemment, lorsqu'il s'agit d'expliquer de telles réussites, les hypothèses s'échafaudent sur l'institution familiale. Dans la littérature des réussites atypiques, la famille est ainsi mise au premier plan et les autres (f)acteurs sont soit relégués au second plan, soit absents de la démonstration. Pour éviter tout malentendu, ceci ne signifie pas pour autant que les travaux rejettent ou ignorent les autres (f)acteurs de ces réussites. Mais la part belle revient à la famille, voire à la parenté (Lahire (1995), Laacher (1990), Laurens (1992), Zéroulou (1988), Chouarra (2005), Ferrand, Imbert et Marry (1999)).
- 10 Notre recherche s'inscrivant dans le prolongement de ces études se distingue pourtant d'elles à plus d'un titre. Tout d'abord, elle s'en démarque en explorant un terrain relativement vierge. Celui des élèves issus de «milieux modestes» ayant accédé aux très Grandes Écoles françaises (GE). Intégrer les GE reste le privilège d'une poignée d'élèves. Ces institutions transformant l'élite scolaire en élite sociale demeurent la chasse gardée des élèves issus des catégories sociales supérieures. Les élèves de «milieux populaires» s'y retrouvent quant à eux en infime proportion (Euriat et Thélot (1995); Albouy et Wanecq (2003))⁹.
- 11 Ensuite, lorsque nous confrontons les études existantes sur les réussites atypiques à notre terrain, nous ne retrouvons que partiellement leurs résultats. En effet, en partant de 45 élèves de GE issus de «milieux populaires»¹⁰ étudiés à partir d'entretiens compréhensifs d'une durée moyenne de deux heures, nous observons que leur réussite ne se résume pas à une affaire de famille, le tableau 1 présente les caractéristiques principales des élèves cités dans le texte. Que l'on multiplie, croise, recoupe les indicateurs, les thématiques, les points de vue théoriques oscillant entre «dispositions», «mobilisations» et «stratégies», étudier ces excellences atypiques essentiellement à partir de la famille laisse insatisfait. Pour la plupart des élèves, le capital culturel familial semble des plus modestes (Castets-Fontaine, 2005, 2008). En outre, si d'un côté, ces enquêtes expliquent qu'ils sont poussés par des parents empêchés de scolarité, manifestant des désirs de réussite pour eux et n'hésitant pas à faire des sacrifices financiers, d'un autre côté, ils présentent également

des parents distants de l'école, les aidant peu dans les devoirs, ne déployant guère de grandes stratégies dans les choix des établissements scolaires et la plupart du temps ne connaissant guère le système scolaire et ses filières d'excellence.

- 12 Des sociologues de l'éducation regardent désormais davantage la stratification des diplômes scolaires à partir de mécanismes (Manzo, 2009), de processus émergents, les réussites et les ruptures scolaires à partir de processus cumulatifs et de carrière (Millet & Thin, 2005). L'excellence atypique doit, selon nous, s'envisager d'une façon similaire. Plus précisément, elle doit être comprise comme la conséquence d'un «cercle vertueux».
- 13 Cette idée de Cercle vertueux de la réussite scolaire (CVRS) n'est pas complètement nouvelle. Bien des sociologues de l'école ont déjà évoqué au détour d'une phrase ou d'un paragraphe cette idée. Ainsi, Eymeri (2001) évoque «le cercle vertueux de quatorze ans de socialisation» (p.43) pour un

Tableau 1. Caractéristiques principales des élèves cités dans le texte

| Prénom | Âge | École | Profession / diplôme du père | Profession / diplôme de la mère |
|-----------|--------|------------------------|---|--|
| Anna | 25 ans | ENS Ulm | Ouvrier / CAP | Vendeuse / CEP |
| | | | | |
| Elisio | 25 ans | ESSEC | Ouvrier / - | Employée et professeur de catéchisme / - |
| | | | | |
| Dominique | 21 ans | HEC | Successivement artisan, chauffeur livreur, mécanicien pilote, petit chef d'entreprise / Niveau lycée | Vendeuse / CAP |
| | | | | |
| Raymond | 21 ans | École polytechnique | Moniteur d'atelier (profession intermédiaire) / Niveau collègue | Elle effectue des « petits boulots » / CEP et CAP |
| | | | | |
| Robert | 39 ans | ENC* | Ouvrier agricole puis artisan peintre / CAP | Elle a été un court temps secrétaire / Niveau collègue ou lycée |
| | | | | |

| | | | | |
|---------|--------|-----|-------------|-------------------------------|
| Viviane | 26 ans | ENC | Employé/CEP | Infirmière/niveau Première |
|---------|--------|-----|-------------|-------------------------------|

14 Note. * ENC : École Nationale des Chartes

Table 1. *Main characteristics of the students quoted in the text*

- 15 énarque issu d'un milieu populaire. Beaud (2002) parle d'«une série d'enchaînements vertueux» (p.98). Bourdieu (1989) énonce un mécanisme vertueux lorsqu'il écrit: «Les élèves des classes préparatoires sont en effet le produit d'une longue série d'actes de consécration qui sont autant d'actes de séparation et d'agrégation. Chacun de ces actes successifs, bonnes notes, prix d'excellence, nominations au concours général, mentions au baccalauréat, etc., est à la fois effet et cause de la disposition à reconnaître les enjeux et les valeurs scolaires, elle-même à la fois effet et cause de la réussite scolaire qui, à son tour, encourage la disposition à la reconnaissance dans un processus de renforcement circulaire [...]» (pp.143-144). Bergier et Francequin (2005) décrivent certainement un cercle vertueux de la réussite: «La première expérience encourageante est proprement scolaire: celle de la “bonne note” qui dénote, celle de la distinction qui fait se retrouver en tête de classe [...]. Les bonnes notes augmentent la probabilité de franchir l'obstacle suivant et justifient de revoir à la hausse les aspirations à prolonger la carrière. Ce qui était repéré comme échec appelait l'échec, la contagion se poursuit ici en s'inversant: ce qui est repéré comme réussite appelle la réussite» (p.250). Cette dernière idée est sans aucun doute émergente chez Laurens (1992): «tout au long de ce cursus, une dynamique propre à la réussite leur permet aussi de bénéficier sans cesse davantage des opportunités extérieures comme si le succès appelait le succès» (p.43). Dans des travaux plus classiques, Rosenthal et Jacobson (1971) indiquent qu'«il peut y avoir ici un processus cyclique avantageux. Les maîtres peuvent non seulement obtenir davantage quand ils espèrent davantage, mais aussi espérer plus quand ils obtiennent plus» (p.250). Il reste que toutes ces remarques sont demeurées trop locales, insuffisamment exploitées. Elles méritent d'être davantage développées et généralisées.
- 16 À l'analyse des entretiens, plus qu'une «affaire de famille», ces excellences atypiques apparaissent comme le résultat d'un CVRS, processus cumulatif, spatial et temporel combinant à la fois (f)acteurs familiaux et extra-familiaux. Pour reprendre – et transposer – une formule de Pascal (Fragment 72), le cercle vertueux renvoie à l'idée que «... toutes choses [sont] causées et causantes, aidées et aidantes...». Nous pourrions ajouter: favorisées et favorisantes.
- 17 Notre terrain d'enquête laisse entrevoir un CVRS structuré par les trois grandes dimensions que sont les orientations, le statut de «bon élève» et l'engagement. Nous présenterons le CVRS dans sa structure puis nous montrerons brièvement, à partir du parcours de Robert, élève de l'ENC, que ce cercle vertueux prend plus spécifiquement la forme d'une randonnée vertueuse. Enfin, nous tenterons de dégager le potentiel heuristique de l'hypothèse du CVRS.

Un parcours structurés par trois dimensions: orientation, statut de leader et engagement

- 18 Trois dimensions émergent de nombreux entretiens. La première dimension a trait à l'orientation. Les choix d'orientation dépendent de nombreux paramètres dont celui de l'information. Les orientations scolaires de ces élèves ne relèvent véritablement ni d'une programmation familiale, ni d'un plan de carrière tout tracé. Les parents et les élèves sont dotés d'une rationalité très limitée quant aux informations sur le système scolaire. Est-ce à dire que ces élèves sont guidés par une main invisible? En réalité, ils bénéficient de rencontres, de circonstances favorables pour s'informer et confirmer leurs orientations. Si les élèves de «milieux populaires» rencontrés ont opéré des choix qui les ont menés «sans faute» vers les filières d'excellence, c'est souvent parce que des acteurs extérieurs à la famille, notamment les enseignants, ont permis de telles orientations.
- 19 La figure de l'enseignant comme aiguilleur scolaire est récurrente dans les entretiens. Les enseignants, véritables connaisseurs (des rouages du monde scolaire, des filières, des bonnes options et des bonnes classes) influent sur les orientations et, partant, sur les réussites. Ils forment et informent, enseignent et renseignent. Ils apparaissent pour beaucoup d'élèves comme les premiers informateurs et interlocuteurs sur la valeur des titres scolaires. Si beaucoup d'élèves déclarent avoir été conseillés par leurs professeurs seulement avant leur entrée dans le supérieur, quelques uns évoquent des conseils d'orientation donnés à divers moments clés de la scolarité. Raymond, élève de l'X, est un de ceux qui rencontrent des professeurs «décisifs» à de nombreux points de bifurcations du circuit scolaire. Il analyse d'ailleurs étonnement sa trajectoire scolaire: *«J'ai eu la chance de rencontrer de bons profs principaux à chaque fois aux points capitaux de mon orientation...»* Il affirme qu'il a *«toujours suivi un peu les conseils que les professeurs [lui] ont donnés»*. Tout d'abord, il est entré en classe européenne. Ce choix s'élabore à partir des recommandations de son institutrice de CM2: *«[...] l'institutrice m'avait proposé quand j'étais en CM2 [...] de ne pas aller dans le collège où était allé mon frère mais d'aller dans un collège [...] où petit à petit on apprend l'allemand [...] C'était une espèce de collège franco-allemand...»*. Ensuite, en cinquième, lorsqu'il souhaite prendre une option technologique, son professeur principal, en le lui déconseillant, est peut-être un véritable garde fou: *«[...] Le prof principal de cinquième nous avait dit: "écoutez, cette option n'est pas trop pour vous, elle est plutôt pour des gens qui ont des difficultés et donc ça serait mieux que vous fassiez une quatrième option latin"»*. Il raconte aussi qu'un professeur de troisième l'encourage à aller dans un lycée très réputé dans sa région: *«[...] À l'issue de la troisième, y'a le professeur principal [...] qui me dit "écoute, Raymond, ce qui serait bien, vu que tu aimes bien la technologie, c'est que tu ailles au lycée Weber" [...] Et disons que j'ai accepté. Et il m'a dit qu'il y avait une filière qui me conviendrait bien. C'était de faire une seconde avec une composante technologique. Tu choisis et ensuite tu vas dans une première et terminale S, donc générale avec option.»* Il expliquera un peu plus loin: *«Et il se trouve que mon professeur de troisième m'a bien dit qu'il fallait que je fasse un bac général. Il ne voulait pas que je fasse un bac technologique. Au même titre, mes professeurs de seconde m'ont dit: "Raymond faut pas que tu hésites, tu vas là".»* Il apprendra par la suite l'existence des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) l'année du baccalauréat. Enfin, Raymond est informé sur les stratégies à suivre jusqu'en CPGE où un professeur lui suggère d'aller en filière PSI ¹¹ pour augmenter ses chances d'atteindre Polytechnique: *«Là encore, je me suis dit, de toute façon, c'est ce que j'aurais fait mais ça confirme mon choix d'aller en PSI. Ça*

correspond déjà à mes goûts et si en plus il considère que j'ai plus de chance de réussir qu'en allant en MPSI¹², où je vais être noyé par des gens qui sont plus forts en math que moi.» Toutes ces petites interventions instillées et répétitives de la part de ses enseignants permettent certainement d'installer et de confirmer un peu plus les choix d'orientations. Finalement, il est probable que les conseils des enseignants soient incitateurs, voire libérateurs d'inhibitions. Raymond est aiguillé mais sa trajectoire scolaire s'opère dans un clair-obscur. S'il est mis sur les rails par ses enseignants, il ne suivra pas les recommandations d'un professeur d'aller dans un lycée parisien réputé pour ses classes préparatoires. Certes, son parcours est fléché, mais Raymond n'agit pas comme un automate. Il est aussi, avec sa famille, stratège.

- 20 Analyser les orientations scolaires est une chose importante car ce sont elles qui peuvent mettre sur la bonne voie. Les orientations présentes semblent largement dépendre des orientations passées et conditionner les orientations futures. Chez Raymond se mettent en œuvre des orientations en cascade. Les orientations ouvrent et ferment des portes. Elles produisent des «irréversibilités». Au sein des choix d'orientations se mettent en place des phénomènes de clapets successifs. Les premières orientations et/ou options, ouvrant des ramifications, engagent inexorablement vers des orientations et des chemins plus spécifiques, et ainsi de suite. Aussi, plus l'élève est dans le système de l'excellence, plus il bénéficie de précieuses informations pour bien s'orienter par la suite.
- 21 Le statut de «bon élève» est la deuxième dimension du cercle vertueux. Toujours en construction, il favorise l'excellence. Il se caractérise régulièrement par des croyances en des capacités et par une position de «leader».
- 22 Croire en «ses capacités» est un discours récurrent chez les interviewés. S'il ne nous revient pas de dire si ces croyances sont vraies ou fausses, c'est-à-dire si ces élèves ont vraiment des «facilités» – dans tous les cas ils sont excellents –, en revanche, de telles croyances peuvent avoir des conséquences cognitives et fonctionnelles sur les performances et les compétences scolaires. Ces fictions, ces rationalisations, probables conséquences de leur réussite scolaire passée ont sans doute quelques vertus performatives. Certes, les rapports entre représentation de soi et performance ne sont pas simples. Croire en son intelligence ne facilite pas toujours la réussite scolaire. Tout dépend, nous explique Croizet et Neuville (2004) du sens que lui confère le sujet. Si l'intelligence est perçue comme malléable, alors la réussite a des chances d'être au rendez-vous. Bien évidemment, les entretiens ne permettent pas d'étudier en profondeur de telles croyances. Néanmoins, dans leur discours, les élèves évoquant des «facilités» affirment aussi, au moment des premières difficultés ressenties, qu'ils ont dû fournir davantage d'efforts scolaires. Ainsi, l'idéologie des capacités n'exclut pas l'effort scolaire. Fiction du «don» et fiction du «travail» agissent de concert. Lorsqu'Élisio, élève de l'ESSEC, évoque ses facilités, il se situe dans ce registre-là. S'il n'a pas réussi, c'est, selon lui, parce qu'il a insuffisamment travaillé. Ses facilités ne se construisent pas contre le travail scolaire. Lorsqu'une mauvaise note survient, il ne doute pas de ses capacités mais plutôt de son travail: *«Je ne doutais pas de mes capacités. Je me disais, c'est pas normal que tu aies cette note là. Il faut que tu regardes pourquoi t'as ces notes-là. Il faut que tu comprennes ce qui ne va pas et y'a pas de raison que tu ne comprennes pas...»*.
- 23 Ainsi, dans un cas comme celui d'Élisio, il n'est peut-être pas impossible de renverser l'explication relative à la névrose d'examen (Merton, 1997)¹³. Il est probable que ces élèves persuadés de l'idée qu'ils vont réussir parce qu'ils ont, entre autres, les qualités requises – une bonne mémoire, l'intelligence, une grande confiance etc. – pour y arriver,

créent de meilleures conditions de réussite. De même que l'étudiant certain qu'il échouera à son examen favorise les conditions de son échec – plus tracassé à penser son échec qu'à se concentrer sur les révisions – il est probable que l'élève convaincu de sa réussite par ses capacités prépare un terrain propice à l'épanouissement de sa réussite. Dans le prolongement, lorsqu'on croit ne pas être intelligent, lorsque la «fiction travail» s'effondre, le choix le plus rationnel est peut-être de décider de perdre, et donc de ne pas travailler pour sauver la face (Dubet, 2000). Par symétrie, on peut penser que lorsqu'on se perçoit et qu'on est perçu comme «brillant», le choix le plus rationnel est de décider de gagner et donc de travailler, de s'investir et s'engager pour confirmer son image, de rester dans le jeu scolaire, de maintenir sa place, d'autant plus que le sujet, au fil des épreuves, perçoit et reçoit des preuves de sa réussite (notes, jugements et attitudes des professeurs et des camarades, etc.). Ajoutons que ces convictions sont probablement le signe d'une estime de soi et peut-être avant tout, d'une forte confiance en ses capacités. Or une telle confiance, comme l'explique Galland (2006), «invite à la performance»¹⁴.

- 24 Toutes ces croyances ne sont pas déconnectées des positions spatiales et temporelles que l'élève occupe. La conviction d'être «doué», qui se vérifie chaque fois un peu plus, s'articule certainement avec le «leadership» que beaucoup d'élèves occupent ou qu'on leur laisse occuper.
- 25 Si ces élèves sont convaincus de leurs capacités, c'est parce qu'ils sont certainement convaincants à la fois pour eux-mêmes mais également pour leur entourage (leur famille et les différents acteurs du système scolaire). Nombreux sont ces élèves à avoir été dans les premiers et avoir été reconnus comme tels. Recherchant la performance et en lutte pour la première place, ces compétiteurs sont accompagnés dans leur ascension. Une position de leader leur est souvent octroyée par leur famille et/ou par l'école. Si certains sont entrepreneurs et offrent leurs «talents», d'autres sont davantage demandés, sollicités.
- 26 Tout d'abord, beaucoup laissent entrevoir une reconnaissance du leadership par l'école. Ils disent souvent avoir été présentés à des concours par leurs enseignants. Le fait d'être choisis ou proposés pour ces concours les classe, les sacre, les consacre. Si l'identité de «bon élève» est confirmée par la possibilité de présenter des concours, elle peut être consacrée aussi en recevant des prix. Tous ces élèves excellents sont étiquetés excellents. Parfois, la reconnaissance passe non plus par l'enseignant mais par les camarades de classe. Ainsi, pour s'intégrer, Viviane, élève de l'ENC, a de l'ascendant sur ses camarades:
- 27 «Je ne tenais pas spécialement à ne pas montrer que je travaillais. Par contre, j'aidais les autres à tricher et tout ça [...] Pour se faire bien voir. Faire les devoirs des autres, des choses comme ça. C'était une façon de penser [ou panser] ma timidité et la difficulté à aller vers les autres, et passer outre cette barrière de l'intello.» Viviane joue aussi à l'enseignante et aide des amis: «J'avais beaucoup d'amis qui avaient des difficultés et que j'aidais en fait et j'aimais bien ça. J'avais un côté prof, je voulais faire instit et prof pendant toute ma jeunesse. Et après les cours, je restais aider mes amis au collège.»
- 28 Si la reconnaissance se fabrique à l'école, elle se développe aussi au sein de la famille. Certains élèves se décrivent investis d'une fonction indispensable au sein de leur famille. Par exemple, Élisio est adoubé comme excellent élève par sa famille. Son frère aîné, scolarisé deux classes au-dessus de la sienne éprouve des «difficultés» scolaires. Élisio se voit sollicité par son aîné et encouragé par sa famille pour l'aider. En outre, ses fonctions ne s'arrêtent pas là. Elles sont aussi de prendre en main, de temps à autre, les affaires parentales: *«Il m'arrivait très souvent et très jeune d'aller à la sécurité sociale, d'aller à l'Hôtel de*

Ville pour mes parents, pour ma grand-mère. Par exemple d'aller chez le médecin avec ma grand-mère, ça m'est déjà arrivé. Et bizarrement, c'est vrai que c'était plutôt moi qui le faisais [...] je me vois aller à la sécurité sociale avec ma grand-mère et traduire le médecin.»

- 29 Ainsi, certains de ces élèves s'inscrivent et sont inscrits clairement dans une hiérarchie scolaire et familiale. Ils sont au sommet, installés dans un statut de «mentor». Statut qui leur permet de multiplier les tâches cognitives, d'élargir leurs compétences et de s'ouvrir à la culture. Il convient certainement pour eux de maintenir ces hiérarchies.
- 30 Le statut de «bon élève» ne retombe pas. Il perdure. Cela, tient peut-être au fait que ces élèves, qui s'identifient et sont identifiés comme «bons élèves», sont et se sentent engagés.
- 31 La troisième dimension, l'engagement, constitue à notre avis la clé de voûte du cercle vertueux. Ces excellences atypiques peuvent tout d'abord s'identifier à partir de mécanismes de «soumission librement consentie». Beauvois et Joule (1998) rappellent que les individus se manipulent et s'automanipulent au quotidien. Dans les entretiens, des élèves évoquent notamment une obligation, un devoir de travailler, voire une obsession du travail. D'autres encore rendent compte de véritables «effets de gel»¹⁵. Par exemple, Robert de l'ENC, exprime explicitement les mécanismes d'engagement décrits par la psychologie sociale. Une fois engagé, il est difficile de s'arrêter:
- «Ça, c'est lié à un trait de caractère [...] qui s'appelle la ténacité [...] Je n'abandonne pas facilement [...] Je considère qu'il faut aller jusqu'au bout. À partir du moment où on a choisi quelque chose, faut s'y tenir, même si les conditions de choix peuvent être discutables [...] Si on n'y arrive pas, très bien, on n'a rien à se reprocher. On est allé jusqu'au bout, on a fait le maximum [...] Mais tant qu'on n'a pas tout tenté, tant qu'on ne s'est pas accroché à un mouvement. Ça m'est très dur d'abandonner sans être arrivé à mes fins, ça paraît peut-être très prétentieux. Pourquoi je me suis accroché à l'École des Chartes alors que normalement, au départ, j'étais plutôt parmi les plus mauvais et que d'autres qui avaient à peu près les mêmes notes que moi ne sont pas passés en deuxième année ou ne sont pas allés jusqu'au bout? C'est parce que je me suis accroché, j'ai considéré que mon objectif, c'était de rentrer à l'École des Chartes et qu'il fallait que je fasse le maximum.»
- 32 Effectuer un choix met en branle l'action. «Être engagé à faire, c'est s'engager à faire» (Guégen, 2002). Une fois l'action mise en marche, «il faut s'y tenir», «aller jusqu'au bout» affirme Robert. Pris dans l'engrenage, il devient alors difficile pour lui de faire machine arrière.
- 33 L'engagement est aussi un «marcher ensemble» (Gilbert, 2003). Ces réussites reposent sur des contrats tacites faits d'obligations et de devoirs, contrats réalisés d'un côté entre l'élève et la famille et de l'autre entre l'élève et l'enseignant. L'engagement se manifeste par des attentes ressenties faisant sans aucun doute écho à des effets Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1971). Ainsi, Dominique, d'HEC, exprime des attentes doubles et se sent tenue par les attentes d'autrui: *«Si on travaille bien, forcément, les parents, les profs attendent toujours [...] une même réussite. Oui et surtout par rapport à mes parents, enfin, c'était surtout au niveau de la terminale et après de la prépa où [...] je ne pouvais plus décevoir parce que j'avais toujours très bien travaillé.»* Anna, normalienne d'Ulm, redouble sa deuxième année de CPGE. Elle rencontre néanmoins un soutien manifeste de ses parents: *«...Oui, pour eux j'étais tellement bonne que je ne pouvais pas faillir. C'est pour ça aussi qu'eux..., ils ont signé le chèque en blanc sans problème! Parce que y'avait pas de risque [...], vraiment si j'avais pas eu la seconde année [...] ils auraient été très déçus [...]»*. S'il y a une mobilisation de ses parents pour ses études, ces derniers, en suivant l'avis des enseignants, semblent avoir recours à

d'autres stratégies pour son frère aîné qui s'est retrouvé très vite en CAP puis BEP. Étant donné que son frère a très vite moins bien travaillé, le contrat passé entre son frère et ses parents a certainement différé. Ainsi, c'est moins dans une socialisation différentielle entre elle et son frère que dans une spécificité des attentes et des contrats relatifs à chacun d'eux que le niveau de réussite pourrait s'appréhender. Les stratégies scolaires seraient davantage les conséquences de contrats passés et de la force des engagements. Sa famille n'est pas qu'une instance de transmission de capitaux, de normes et de valeurs, elle est également un «sujet pluriel» (Gilbert, 2003) capable de jouer sur le niveau de réussite.

- 34 Enfin, l'engagement est émotionnel. En même temps que l'élève est engagé dans un contrat, il est pris par des affects. Cela s'observe notamment dans les petites peurs de la vie scolaire quotidienne et dans les injustices ressenties. Nombreux sont les élèves à évoquer la peur de ne pas être le premier, la crainte de la «mauvaise note» qui peut entraîner vexation et pleurs, la peur de décevoir etc. Un autre signe de cet engagement émotionnel tient sans doute au sentiment de «revanche sociale». Anna raconte ainsi:

«[...] J'étais consciente que je venais d'un milieu d'ouvriers. Cela m'a quand même toujours un peu humiliée, et peut-être que c'était ma façon à moi de prendre une revanche sociale [...] Puisque je ne pouvais pas me targuer d'avoir des parents qui sortent au théâtre... Au moins, je pouvais être fière de moi. Par rapport à eux, oui. J'en ai un peu voulu à mes parents, parce que je ne sais pas ce qui m'a instillé cette ambition, mais c'est vrai que j'ai eu de l'ambition, je me suis sentie ambitieuse très tôt, et ce que je reproche à mes parents, c'est de n'avoir jamais eu d'ambition, d'être des gens terre à terre qui se sont toujours satisfaits de leur petite situation médiocre. La médiocrité, cela a toujours été vraiment quelque chose que j'ai toujours détesté.»

- 35 Au total, nous supposons que ce qui fonctionne est moins une adéquation entre la culture scolaire et la culture familiale qu'une adéquation entre les engagements de l'élève avec sa famille et ses engagements avec l'école. Autrement dit, cette réussite proviendrait moins d'une congruence des capitaux entre famille et école que d'une congruence des engagements.

La randonnée vertueuse: le cas de Robert

- 36 La plupart du temps ces trois dimensions font corps au sein d'un cercle vertueux. Plus qu'une «carrière», les élèves font une randonnée, «une promenade dans le fortuit»¹⁶. En effet, d'une part, ils sont autant pris par des engagements et des processus de socialisation que dans des dynamiques de réseaux, des événements, de petites interactions glissantes de la vie quotidienne qui apparaissent comme des faiseurs de réussite. D'autre part, ils sont les acteurs traçant avec rapidité¹⁷ leur long chemin, en saisissant et en créant également des opportunités.
- 37 La réussite de Robert s'inscrit avant tout dans une randonnée vertueuse. Celui-ci est le seul de sa famille à avoir réalisé une excellente scolarité. Ses parents ont quitté l'école vers 14 ans. Sa réussite scolaire dépasse de loin celle de ses deux frères et de sa sœur. Robert a passé une partie de son enfance à fréquenter une bibliothèque, stimulé par des bibliothécaires dans sa découverte des livres. Il passe ses mercredis à la bibliothèque accompagné dans un premier temps par ses parents:

«[...] À partir du moment où j'y ai pris goût, j'y allais seul et j'y passais des après-midi seul. Je choisissais moi-même mes livres et mes parents n'étaient pas abonnés

eux-mêmes [...] Mes parents n'empruntaient pas de livres pour eux [...] Je pense que j'y suis allé très tôt. Mais, je m'en souviens plus très bien qui a été à l'origine [...] Est-ce que c'est ma curiosité personnelle? Est-ce que ce sont mes parents? [...] Le fait est que c'est vraiment moi qui me suis approprié cette bibliothèque [...] Le rayon histoire qui m'intéressait, je le connaissais par cœur. [...] Comment m'est venu le goût pour l'histoire?»

- 38 En effet, d'où vient cet attrait pour les études, cet amour pour l'histoire? D'une socialisation familiale? Des visites de châteaux, d'une encyclopédie de l'histoire de France offerte vers l'âge de 10 ans à un Noël, qu'il finit par connaître sur le bout des doigts? Pourquoi pas. D'un engagement au sens de la psychologie sociale? Probablement. Robert est engagé. Nous avons d'ailleurs repéré chez lui, un «effet de gel».
- 39 Tout au long de sa randonnée, il se voit identifié et s'identifie comme «bon élève». Il a, selon lui, des facilités et se présente à l'école primaire comme étant compétiteur. Il est reconnu par ses camarades comme «bon élève». Par ailleurs, sa famille l'installe clairement dans un «statut de leader». C'est par exemple lui qui organise et planifie les vacances familiales.
- 40 Une suite de coïncidences participe également de son excellence. Robert bénéficie de rencontres qui, d'une part, le guident dans ses choix scolaires et, d'autre part, le confortent dans son statut de «bon élève». Il fera des rencontres capitales pour la suite de sa scolarité. Certaines de ses orientations tiennent manifestement à la force des liens faibles (Granovetter, 1973) et parfois même relèvent du hasard au sens de Cournot (1843)¹⁸. Ainsi vers l'âge de 16 ans, celui-ci profite d'un heureux hasard de circonstances qui renforce probablement sa réussite. Son père, artisan peintre, réalise des travaux chez un client¹⁹ qui s'avère être membre d'une société savante d'histoire. Les deux hommes discutent de Robert. Au-delà d'une rencontre entre un artisan et son client, ce sont aussi les qualités et les intérêts – exposés par son père – de Robert, passionné d'histoire, et de ce client, membre de cette association qui coïncident:
- «C'était un client de mon père [...] Mon père avait dû lui parler de mon goût pour l'histoire [...] Et j'avais rencontré ce client [...] qui avait dit, “ben, tiens ça serait bien si vous entrez à la société des lettres, je suis prêt à vous parrainer”. Il fallait un deuxième parrain. Je ne connaissais personne parce que je n'appartenais pas au milieu de la bonne société [...] Et, c'est le secrétaire général de la société savante, cet archéologue [...] qui a accepté d'être mon deuxième parrain [...] Voilà comment je suis rentré dans cette société des lettres grâce à cette connaissance.»
- 41 Il finira par conclure ailleurs: «Tout ça a fait que logiquement ayant fréquenté, à 15 ans, 16 ans, les archives, en étant dans une société historique à 16 ans, logiquement, j'ai su assez vite ce qu'était l'ENC et que c'était la voie toute tracée pour devenir conservateur d'archives. C'était vraiment mon objectif. Je ne pouvais pas imaginer de faire autre chose que conservateur d'archives...»
- 42 Il existe dans le cas de Robert tout un contexte – familial et extra-familial, scolaire et extra-scolaire – favorable à son orientation et à ses acquisitions scolaires, que nous n'avons fait qu'effleurer ici. Sa randonnée enchaînant besoin d'études vers la culture historique, fréquentation de lieux culturels tournés vers l'histoire, bons résultats scolaires, consolidation d'une image de «bon élève» et de «statut de leader» par sa famille, ses enseignants et ses camarades, entrée dans une société savante, informations supplémentaires, mobilisation familiale, etc., apparaît comme vertueuse. Tous ces petits marqueurs du quotidien se transforment certainement en attentes de plus en plus fortes. Engagé, il forme avec l'école et sa famille un «sujet pluriel».

Conclusion

- 43 Notre hypothèse, qui ne prétend pas se couper des divers travaux sociologiques consacrés au sujet, apporte à notre sens un supplément d'âme à l'explication de l'énigme des réussites paradoxales. Face aux approches privilégiant par exemple les socialisations et/ou les mobilisations familiales, notre hypothèse possède, à notre avis, une portée heuristique supérieure. En effet, elle permet de développer, amplement, une vision sociologique spatio-temporelle. D'une part, elle restitue grandement les séquences et les choix décisionnels de la réussite scolaire qui font souvent figures de parents pauvres dans les travaux sur les réussites paradoxales et, d'autre part, elle réévalue l'influence d'acteurs autres que la famille sur la réussite scolaire qui sont souvent relégués au second plan.
- 44 Ensuite, nous pensons que l'hypothèse du CVRS qui a pour fonction première d'interpréter les réussites atypiques concerne également l'ensemble des réussites scolaires. En effet, est-ce que tous les élèves excellant quelle que soit leur origine sociale, n'auraient pas expérimenté une randonnée vertueuse? Nous formulons donc l'hypothèse plus générale que ce sont toutes les réussites scolaires qui dépendraient d'un CVRS, et non seulement les réussites atypiques. Dans le prolongement de cette idée, nous pensons donc que notre hypothèse testée sur des cas singuliers serait capable d'appréhender les régularités macro-sociologiques à l'œuvre. C'est-à-dire que l'hypothèse du CVRS pourrait expliquer la variation de la réussite scolaire selon l'origine sociale des élèves. Elle pourrait répondre à la question: pourquoi les «classes supérieures» réussissent-elles mieux à l'école et dans le supérieur, notamment dans les GE plus que tous les autres milieux sociaux?
- 45 Pour défendre cette conjecture, il convient de revenir sur des fondamentaux de la sociologie de l'inégalité des chances scolaires. Chez Bourdieu, l'hypothèse centrale est celle du capital culturel. Or, nous avons relevé, et bien d'autres avant nous, que sa sociologie était impuissante à rendre compte pleinement des «réussites paradoxales». C'est peut-être parce qu'elle a trop adhéré aux données statistiques. La corrélation étant forte entre milieux socioculturels et réussite scolaire, l'explication la plus plausible ne pouvait vraisemblablement que résider dans des conjectures liées aux ressources culturelles des familles. Boudon (1973), critiquant cette hypothèse, reconnaissait toutefois l'influence de l'héritage culturel dans la prime scolarité. Pourtant certaines familles voient leurs enfants exceller sans véritable capitaux culturels propices à entraîner la réussite. Quelle place attribuer alors à ce dernier? Le capital culturel hérité, comme explication première, n'éclaire pas le fait que de rares élèves de «milieux modestes» excellent et franchissent la sélection drastique des concours des GE – concours ne recrutant qu'une infime partie des élèves français. À côté d'élèves issus des couches favorisées, comment interpréter l'existence d'élèves – ici approchés – sans capitaux culturels de départ, accédant pourtant aux cimes du système scolaire? Nous pensons que la prise en compte du facteur culturel fait trop facilement intervenir des corrélations causales. Le capital culturel ne serait-il pas l'arbre qui cache la forêt? Ceci ne signifie pas pour autant que les hypothèses «bourdieusiennes» soient dénuées d'intérêt. Mais il nous semble que le cœur de l'explication se situe davantage dans la dimension de *l'engagement*. On pourrait dès lors objecter: si l'on peut établir clairement un lien entre réussite scolaire, capital culturel et catégorie sociale, quel est alors celui entre les réussites

scolaires, variables selon l'origine sociale, et l'engagement? C'est peut-être ici que le capital culturel jouerait un rôle. En effet, ce dernier favoriserait simplement l'engagement en permettant de concilier les deux univers que sont l'école et la famille. L'héritage culturel ne serait alors qu'une «courroie de transmission» facilitant l'émergence et le développement de l'engagement. De manière imagée, il ne serait qu'un fil conducteur facilitant le passage du courant mais il ne serait pas le générateur. Posséder un capital culturel de départ favoriserait, par exemple, les effets Pygmalion, les contrats passés du côté des parents et du côté de l'école. La réussite est donc dans un premier temps plus facile quand on détient un capital culturel. Cependant, le capital culturel ne serait pas la cause déterminante. Il en va de même lorsque la famille est stratégique et/ou mobilisée. Dans ce cas, l'engagement serait, selon nous, plus facilement déclenché. Mais, là encore, toutes les familles mobilisées ou stratégiques ne parviennent pas à conduire leurs enfants à la réussite. Réciproquement, toutes les familles faiblement stratégiques et/ou peu mobilisées ne mènent pas forcément leurs enfants à l'échec.

- 46 La relation entre réussite et origine sociale ne se situerait donc pas dans le niveau de capital culturel ni même dans celui des ressources économiques mais dans l'engagement. Nous faisons alors l'hypothèse que si les «probabilités» d'être engagé à réussir varient selon l'origine sociale, c'est parce que plus largement, comme le montre Boudon (1973, 2001), la position sociale engage plus ou moins à réussir. Selon sa position sociale, l'élève (avec sa famille) développe des attentes spécifiques et espère atteindre un certain niveau d'instruction. L'élève d'origine sociale supérieure aurait ainsi plus de chance de réussir parce qu'il serait engagé à atteindre une position au moins égale ou légèrement supérieure à celle de ses parents. Son statut exigerait de lui qu'il retrouve une place comparable à celle de ses parents dans le haut de l'échelle sociale et qu'il «s'accroche», même avec des résultats scolaires très moyens. En revanche, un enfant d'ouvrier pourrait «se contenter» d'une réussite plus modeste s'il a déjà au moins obtenu le niveau d'instruction suffisant pour dépasser ses parents. Autrement dit, ce qui peut représenter pour l'un un seuil plancher peut s'envisager pour l'autre comme une position scolaire suffisante. La place dans la stratification sociale influencerait donc sur le niveau d'engagement et, partant, sur les «bonnes raisons» de l'élève de réussir ²⁰.
- 47 Mais si la position sociale favorise nettement l'engagement, elle ne le détermine pas. Elle n'intervient alors que comme une probabilité à faire. Au total, l'engagement varie selon l'origine sociale car celle-ci comprend une pluralité de dimensions (dont les ressources culturelles et surtout la position sociale) qui favorisent mais ne déterminent pas l'engagement. Celui-ci se crée et se construit avant tout dans les interactions et positions – positions objectives et subjectives – scolaires et familiales, successives et effectives que connaît l'élève – certes largement affectées par l'origine sociale mais non déterminées. Ainsi, l'engagement n'est pas donné. Il est pragmatique et contextuel.
- 48 Pour que la réussite se construise, l'engagement est nécessaire mais il n'est pas suffisant. En effet, il doit s'inscrire dans un cercle vertueux et s'articuler aux «choix tactiques» des orientations et au statut de «bon élève». C'est en cela que l'engagement est le cœur du cercle vertueux. Ainsi, plus largement, c'est la randonnée vertueuse qui permet d'acquérir, de capitaliser et de faire fructifier un savoir, des réseaux, des informations et par conséquent de franchir les étapes et les difficultés scolaires. Dès lors, nous comprenons plus facilement les variations de réussite selon les groupes sociaux.
- 49 Enfin, l'hypothèse du CVRS nous paraît pouvoir fournir une unité à l'explication de la réussite scolaire. Les travaux actuels ne cessent d'isoler des causes et des facteurs

susceptibles d'expliquer le degré de réussite scolaire. Si nous avons à faire l'inventaire à la Prévert des facteurs statistiques et des causes jouant sur la réussite, celui-ci serait bien long et fastidieux. Boudon (2001) écrit justement que «[...] sur le sujet des causes des inégalités scolaires le problème n'est pas celui du vide, mais au contraire du trop plein». Il ajoute également qu'«un problème essentiel est de mettre de l'ordre dans ce maquis des causes des inégalités scolaires» et que «l'universalité du phénomène de l'inégalité des chances scolaires, ainsi que son intensité doivent traduire la présence de causes elles-mêmes simples et universelles» (pp.154-155). Certes les raisonnements «toutes choses égales par ailleurs» permettent de mettre de l'ordre dans la pléthore de facteurs – origine sociale, sexe, origine géographique, revenus et diplômes des parents, parents divorcés ou non, sociabilité, rang dans la fratrie, effectif de la classe, établissements et enseignants fréquentés, etc. –, il n'en demeure pas moins qu'ils ne mettent au jour qu'insuffisamment les processus à l'œuvre. Aussi, l'hypothèse du CVRS a, de notre point de vue, l'avantage de donner une unité à tous ces facteurs. En effet, ni nécessaires ni suffisants, ils ne prennent sens que dans l'imbrication et l'enchaînement de mécanismes au sein de la randonnée vertueuse. Ainsi, si expliquer c'est simplifier ou rendre intelligible un phénomène complexe dépendant d'innombrables facteurs, le CVRS répond à notre avis à cette exigence.

BIBLIOGRAPHIE

- Albouy, V., & Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux Grandes Écoles. *Économie et Statistique*, 361, 27-52.
- Baruch, J.-O. (2005). L'étrange trajectoire des sondes Pioneer. *La Recherche*, 390, 62-63.
- Baudelot, C., Dethare, B., Hérault, D., Lemaire, S., & Rosenwald, F. (2003). *Les classes préparatoires aux Grandes Écoles. Évolutions sur vingt-cinq ans*. Les dossiers, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, DEP.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2006). *Suicide, L'envers de notre monde*. Paris: Le Seuil.
- Beaud, S. (2002). *80% au bac..., et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La Découverte.
- Beauvois, J.-L., & Joule, R.-V. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bergier, B., & Francequin, G. (2005). *La revanche scolaire, des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*. Paris: Érès.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Boudon, R. (2001). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. In R. Boudon, N. Bulle & M. Cherkaoui (Éds.), *École et société, Les paradoxes de la démocratie* (pp.151-170). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État, Grandes Écoles et esprit de corps*. Paris: les Éditions de Minuit.

- Castets-Fontaine, B. (2005). Le capital culturel à l'épreuve de certaines idées et de certains faits. In *Inégalités d'accès au savoir, processus cognitifs et rapports sociaux. Les transformations de la recherche en sociologie et en psychologie sociale* [actes du colloque bi-disciplinaire international de Poitiers, 16 et 17 juin, 2005]. MSHS Poitiers: www.mshs.univ-poitiers.fr.
- Castets-Fontaine, B. (2008). *Le cercle vertueux de la réussite scolaire; le cas des élèves de Grandes Écoles issus de «milieux populaires»*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université Bordeaux 2.
- Chouarra, L. (2005). La réussite des étudiants issus de milieux «modestes» et l'investissement scolaire des parents. In M. Vasconcellos (Éd.), *Obstacles et succès scolaires* (pp.159-177). Lille: Presses universitaires de Lille.
- Cournot, A.-A. (1984, [1841]). *L'exposition de la théorie des chances et des probabilités*. Paris: Vrin.
- Croizet, J.-C., & Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite. In Toczek M.-C. & Martinot D. (Éd.), *Le défi éducatif, des situations pour réussir* (pp.55-82). Paris: Armand Colin.
- Daverne, C. (2009). Des trajectoires intergénérationnelles atypiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(3) 307-323.
- Dehaene, S. (2003 [1997]). *La Bosse des maths*. Paris: Odile Jacob.
- Dubet, F. (2000). L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *Année sociologique*, 50 (2), 383-408.
- Élias, N. (1991). *Mozart. Sociologie d'un génie*. Paris: Le Seuil.
- Euriat, M., & Thélot, C. (1995). Le recrutement de l'élite scolaire en France. *Revue française de sociologie*, 36(3), 403-438.
- Eymeri, J.-M. (2001). *La fabrique des énarques*. Paris: Économica.
- Ferrand, M., Imbert, F., & Marry, C. (1999). *L'excellence scolaire: une affaire de famille. Le cas des normaliens scientifiques*. Paris: L'Harmattan.
- Galland, B. (2006). Réussite scolaire et estime de soi. *Sciences humaines, Hors-série spécial*, 5, 65-68.
- Gaulejac (de), V. (1987). *La névrose de classe*. Paris: Hommes & Groupes éditeur.
- Guéguen, N. (2002). *Psychologie de la manipulation et de la soumission*. Paris: Dunod.
- Gilbert, M. (2003). *Marcher ensemble, Essais sur les fondements des phénomènes collectifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Granovetter, M.S. (1973). The strenght of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Kendall, P., & Wolf, K. (1966). Les deux propos de l'analyse des cas déviants. In Boudon R. & Lazarsfeld, P. (Éds.), *L'analyse empirique de la causalité* (pp.117-120). Paris: Mouton.
- Kuhn, T. [1962] (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Laacher, S. (1990). L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix*, 3(12), 25-37.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles - Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard, Le Seuil.
- Laurens, J.-P. (1992). *Un sur cinq cents. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Manzo, G. (2009). *La spirale des inégalités*. Paris: Presses Universitaires Paris Sorbonne.

Mercklé, P. (2005). Une sociologie des «irrégularités sociales» est-elle possible? *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*, 1(42), 22-29.

Merton, R.-K. (1997 [1953]). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris: Armand Colin.

Millet, M., & Thin, D. (2005). *Les ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pascal, B. (1980). *Misère de l'Homme sans Dieu, Les pensées*. Édition L.Brunschvicg. Paris: Hachette.

Rosenthal, R.-A., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman.

Saint-Sernin, B. (1998). *Cournot*. Paris: Vrin.

Thélot, C. (2003). *L'origine des génies*. Paris: Le Seuil.

Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29(3), 447-470.

NOTES

1. L'auteur tient à remercier Charles-Henry Cuin et Michel Merle pour leur relecture.
2. En témoignent par exemple les différentes contributions en ligne sur www.mshs.univ-poitiers.fr de C.Daverne, P. Mercklé, F. Lebon, B. Castets-Fontaine (2005). À noter par ailleurs qu'un sociologue comme P.Mercklé (2005) s'est interrogé récemment de manière plus générale sur les exceptions statistiques.
3. Les recherches sur la question ont apporté de précieux éclairages. Mais la sociologie continue encore de s'étonner à propos de cas extrêmes.
4. Cette question importante a été examinée récemment par Baudelot et Establet (2006): «Peut-on faire la sociologie d'une exception?» se sont interrogés ces deux sociologues.
5. Caduc, écrivait Laurens (1992).
6. J.-O. Baruch (2005).
7. Le travail classique de T.Kuhn (1962) souligne bien la nature restrictive des théories. Ainsi la science avance à partir de révolutions, par substitution d'un paradigme à l'autre: le premier paradigme étant confronté à un nombre croissant d'anomalies, les théories et hypothèses découlant de celui-ci ne permettent plus de les résoudre. Dès lors un nouveau paradigme émerge et propose une compréhension théorique différente et plus large du domaine étudié.
8. J.-P. Laurens (1992), dans sa belle introduction, développe clairement cette idée: «[...] On oublie trop souvent que l'observation attentive d'un phénomène aberrant peut déboucher sur deux situations en tous cas positives: soit lui donner une place dans le modèle théorique dominant, place qu'il n'a jusqu'alors pas trouvée par manque de données détaillées [...] soit montrer l'inadéquation du modèle théorique en mettant en évidence des mécanismes sociaux jusqu'alors méconnus [...]. Dans ces deux cas de figure, la sociologie a tout à gagner, peu à perdre» (p.16).
9. Par ailleurs, c'est environ 5% d'une génération qui entre en Classe préparatoire aux Grandes Écoles (CPGE) (Baudelot *et al.* (2003)). Seule une minorité de ces élèves de CPGE – de ces 5% – finissent dans les GE. Au sein de ces établissements, les élèves issus des «milieux populaires» sont largement sous-représentés.
10. Dans notre étude, nous entendons par élèves de «milieux populaires», les élèves dont les parents (père et mère) sont peu diplômés (au maximum un baccalauréat) et appartiennent aux PCS suivantes: ouvriers, employés, petits artisans et commerçants, petits agriculteurs. Pour rencontrer ces élèves plusieurs relais ont été utilisés: l'administration des GE, le BDE (Bureau des élèves), les réseaux informels. Les entretiens réalisés auprès des élèves de GE issus de «milieux

populaires», se sont déroulés entre 2003 et 2005. 27 garçons et 18 filles constituent l'échantillon. Ils ont accédé aux plus GE françaises via les concours «classiques» des CPGE (43/45) et de Sciences Po Paris (2/45). L'échantillon est composé de 7 élèves de l'École Polytechnique (X), de 2 élèves de l'École Nationale d'Administration (ENA), de 7 élèves de l'École Normale Supérieure (5 ENS Ulm et 2 ENS Cachan), de 2 élèves de l'École des Hautes Études Commerciales (HEC), de 5 élèves de l'École Nationale des Chartes (ENC), de 2 élèves de Sciences-Po Paris, de 7 élèves de l'École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales (ESSEC), de 5 élèves d'Agro (4 d'INA P-G et 1 d'Agro Nancy/Corps de l'ENGREF), de 3 élèves de l'École Nationale des Ponts et Chaussées, de 2 élèves de l'École des Mines (1 Paris et 1 Albi), d'1 élève de SUPAERO (Toulouse), d'1 élève de l'École Centrale de Paris et d'1 élève de l'École Supérieure de Physique Chimie. Pour s'affranchir des effets de génération et des effets d'âge, nous avons recueilli majoritairement des témoignages d'élèves toujours en scolarité. 41 des 45 élèves interviewés ont entre 20 et 30 ans.

11. Filière Physique et Science de l'ingénieur.

12. Mathématiques, Physique et Science de l'ingénieur.

13. «Convaincu qu'il échouera, l'étudiant inquiet passe plus de temps à se faire du mauvais sang, qu'à travailler, et il rend une mauvaise copie. La fausse anxiété initiale se transforme en une peur entièrement justifiée» (Merton, 1997, p.139).

14. Galland (2006) précise que ce n'est pas autant l'estime de soi qui importe que la confiance en ses capacités d'apprentissage: «Cependant, la plupart des élèves, même ceux en difficulté d'apprentissage, ont une estime d'eux-mêmes relativement positive, de sorte qu'il est difficile d'expliquer un grand nombre d'échecs par une faible estime de soi. Les chercheurs se sont donc intéressés à un élément plus spécifique – et plus flexible – pour expliquer les résultats scolaires des élèves: la confiance en ses capacités d'apprentissage.»

15. Voir l'effet de gel dans Beauvois et Joule (1998) pour la citation suivante: «Encore une fois: les gens adhèrent plus au choix qu'ils ont fait qu'aux raisons ayant présidé à ce choix. Et ils y adhèrent donc au sens d'adhérence et non pas au sens d'adhésion. Qu'importe alors si le monde change au point de rendre ce choix déraisonnable, l'effet de gel les poussera néanmoins à persévérer dans leur décision» (p.36).

16. La randonnée peut renvoyer indirectement à ce qui est contingent, au fortuit. «Nous devons nous promener dans le fortuit, nous souvenant que le mot randomness qui le désigne vient du français "randonnée"» (Saint-Sernin, 1998, p.111). Nous proposons l'idée de «Promenades dans le fortuit», pour reprendre un titre de cet auteur.

17. Le dictionnaire le Robert nous rappelle que la randonnée vient de rando signifiant «rapidité, impétuosité».

18. Le hasard est défini comme la rencontre de séries causales indépendantes.

19. Qui n'est pas un ami de la famille.

20. Selon nous, l'explication par le capital culturel a une portée heuristique secondaire par rapport à l'engagement. Le capital culturel favorise la réussite mais n'est ni nécessaire ni suffisant tandis que l'engagement s'il n'est pas suffisant apparaît comme nécessaire. Et celui-ci est directement lié à la position sociale.

RÉSUMÉS

Le sujet de cet article est l'excellence scolaire atypique. À l'issue de l'analyse d'entretiens compréhensifs réalisés auprès de 45 élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires »,

nous montrons qu'au-delà d'une « affaire de famille », ces excellences scolaires atypiques apparaissent comme le résultat d'un cercle vertueux de la réussite scolaire (CVRS), défini comme un processus cumulatif, spatial et temporel combinant à la fois (f)acteurs familiaux et extra-familiaux. Le CVRS structuré par les trois dimensions que sont les orientations, le statut de « bon élève » et l'engagement, prend plus spécifiquement la forme d'une randonnée vertueuse. Au final, nous présentons le potentiel heuristique de l'hypothèse du CVRS.

The subject of this article is the atypical school excellence. From the analyses of comprehensive interviews of a sample of 45 Grandes Écoles students stemming from "lower classes", we concluded that, more than a "family affair", the atypical school excellence appears as the consequence of a virtuous cycle of school success (VCSS). This cycle is defined as a cumulative, spatial and temporal process combining family and extra-family (f)actors. It involves three dimensions: the choices of educational guidance, the status of excellent pupil, and commitment. It looks like a virtuous hike. Finally, we suggested the heuristic potential of the VCSS hypothesis.

INDEX

Keywords : Achievement, Atypical school excellence, Contingency, Virtuous cycle of school success, "Lower class"

Mots-clés : Cercle vertueux de la réussite scolaire, Contingence, Excellence scolaire atypique, Grandes Écoles, Réussite

AUTEUR

BENJAMIN CASTETS-FONTAINE

est chercheur associé à l'Université Victor Segalen-Bordeaux 2. Thèmes de recherche: sociologie de l'éducation: excellence scolaire, réussite atypique, égalité des chances, Grandes Écoles.

Contact: LAPSAC, 85 cours de l'Yser, 33800 Bordeaux. Courriel: benjamincastetsfontaine@hotmail.com.